

**MAŁGORZATA KABAT\***

## **Empowerment jako usprawnienie aktywności nauczyciela**

Empowerment as an improvement in teacher activity

### **Streszczenie**

Celem niniejszego tekstu jest prezentacja koncepcji *empowermentu* jako sposobu usprawnienia działalności organizacyjnej nauczyciela. W wyniku badań literaturowych w artykule przedstawiono interpretację *empowermentu*, podkreślając potencjał w zakresie prowadzenia do zmian transformacyjnych w różnych kontekstach edukacyjnych. Ponadto w tekście wyjaśniono korzyści wynikające z przeobrażania dotychczasowej struktury szkoły, form nauczania i pracy w zespole. Wykorzystano badania przeprowadzone przez grupę McKinseya uwydatniające znaczenie osobowych przymiotów niezbędnych do skutecznego wdrażania *empowermentu* w różnych formach organizacyjnych. Zwrócono także uwagę na wady *empowermentu*, w tym na możliwości nadużywania władzy przez nauczyciela i stosowania przymusu, co może skutkować tłumieniem podmiotowości uczniów i ich niezależnego działania. Reasumując całość rozważań, zaakcentowano, że nauczyciel i uczniowie, ze swoimi mocnymi i słabymi stronami, odgrywają kluczową rolę w organizowaniu procesu nauczania, wspierając dynamikę zespołu szkolnego poprzez stosowanie zasad *empowermentu*.

### **Słowa kluczowe:**

*empowerment*, nauczyciel, formy organizacyjne, formy nauczania

---

\* Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6323-8225>, e-mail: [mg.kabat@wp.pl](mailto:mg.kabat@wp.pl).

## Abstract

The paper aims to present the concept of *empowerment* as a means to modernise the teacher's organisational activity. As a result of literature review, the article provides an interpretation of *empowerment*, emphasising its potential to drive transformative changes in various educational contexts. Additionally, the text elucidates the benefits that can arise from restructuring the current school system, teaching methods, and collaborative practices. The research conducted by the McKinsey group was used to highlight the personal qualities essential for the effective implementation of empowerment across different organisational forms. Furthermore, attention is directed towards the drawbacks of *empowerment*, including the potential for teacher abuse of power and coercion, resulting in the suppression of student subjectivity and independent action. To sum up all the considerations, it is underscored that the teacher and students, with their unique strengths and weaknesses, play pivotal roles in organising the teaching process, fostering a school team dynamic through the application of *empowerment* principles.

## Keywords:

empowerment, teacher, organisational forms, forms of teaching

## 1. WPROWADZENIE

Ciągły postęp technologiczny powoduje zmiany we wszystkich obszarach ludzkiego funkcjonowania, kreując koncepcje i rozwiązania powstałe w różnych dyscyplinach nauki. Przenikają one do instytucji, także edukacyjnych, wpływając na organizacyjne formy nauczania i istniejące struktury oświatowe. Inicjowane modernizacje wykraczają poza ugruntowany styl funkcjonowania, ułatwiając przygotowanie placówek szkolnych i wychowanków do podjęcia bardziej produktywnych i dynamicznych prac. Aby było to możliwe na jak najwyższym poziomie, niezbędne jest zwiększenie zaangażowania nauczyciela i uczniów w celowe działania, w których dostrzegą korzyści wynikające z ich zdolności, talentów oddziałujących na strategiczne operacje prowadzące do uzyskania wymiernych rezultatów. Zaprezentowane podejście odnosi się wykorzystania *empowermentu*, odsłaniając przymioty partnerów edukacji w nowej organizacyjnej formie przeciwdziałającej apatii, biurokracji, uniformizacji, wszechobecnej rutynie i braku samodzielności wychowanków (Kowolik, 2003, s. 91–109; Sterna, 2014; Leżucha, 2021, s. 129–152; Habrych, 2023). Zadeklarowany sposób warunkuje dobrodziejstwa związane z poprawą struktury szkoły, podejścia władz do nauczyciela i uczniów, sposobu nauczania, relacji międzyludzkich, z wielokrotnością skuteczności wykorzystania

intelektualnych zręczności, doświadczenia dla dobra edukacji i ich samych, dzięki uzyskanej satysfakcji z podjętego wysiłku i zwiększonej motywacji.

Poruszona problematyka dotyczy zatem zasobów ludzkich i teorii organizacji, która jest stosunkowo nowym zagadnieniem wnikającym do edukacji. Przypisana jest raczej naukom społecznym i teorii zarządzania niż oświacie i nauczycielowi. Jej zastosowanie w praktyce pedagogicznej może przysporzyć nauczającemu odświeżenie i poszerzenie merytorycznej wiedzy, która stanie się sposobem upodmiotowienia uczniów i zmanifestowania takiego stylu myślenia i pomysłowości, które usprawnią codzienne czynności, do których może mieć zastosowanie *empowerment*, stanowiąc cel podjętej teoretyczno-eksploracyjnej analizy.

## 2. BADANIA LITERATUROWE: EMOWERMENT – PRZEGLĄD UJEĆ

Zainteresowanie się pojęciem *empowermentu* we współczesnym naukowym piśmiennictwie, mającym swój długi rodowód, może przyczynić się do przeobrażenia procesu organizacyjnego w edukacji oraz doprowadzić do wykorzystania indywidualnego potencjału nauczyciela, który zogniskował w sobie znaczny kapitał wiedzy, doświadczenia, stając się „nośnikiem” cennych wartości, postaw, jakie może przekazać wychowankom. Korzyści płynące z realizacji tej idei w placówce oświatowej odniosą wszystkie strony, zyskując większe zaangażowanie nauczyciela oraz uczniów. Sprzyjać to będzie lepszemu transferowi wiedzy, promując przy okazji aksjologię, zachowania, w tym samodzielność uczniów i nauczyciela. Wobec tego podjęte literaturowe rozważania mogą naświetlić, odpowiedzieć na następujące pytanie: jak dalece współczesny nauczyciel dysponujący indywidualną paletą cech i posiadający określoną wiedzę, styl pracy, znający konkretne metody i sposoby działalności dydaktycznej potrafi wykorzystać informacje z teorii organizacji do usprawnienia własnej aktywności na terenie placówki oświatowej?

Aby wiarygodnie odpowiedzieć na sformułowany problem, warto rozpocząć analizy w niniejszym tekście od poznania znaczenia samego terminu *empowerment*. Słowo to pochodzi z języka angielskiego i jest stosowane głównie w publikacjach akademickich. Doniosły trzon tego terminu to wieloznaczne słowo łączące się z daniem komuś „siły”, „władzy”, „mocy”, aby uczynić kogoś „silnym”, „zdolnym do czegoś” (Babock, 1999, s. 19–21). Przedrostek *em-*informuje o aktywnym stosunku do tego pojęcia, co w szczególności obejmuje nastawienie na zmianę władzy, siły, mocy etc. W stosowanych w Polsce tłumaczeniach taką rolę pełni przedrostek *u-*, np. upodmiotowienie, uprawomocnienie, umacnianie (Kozmiński, 2004, s. 144; Szarfenberg, 2008). Niezależnie od jego tłumaczenia

należy zaakcentować niebagatelne znaczenie korzystnego aspektu władzy i potencjału oddziaływania na innych, inspirując osoby do osiągania jak najlepszych efektów swojej działalności szczególnie tam, gdzie jej brak lub jest jej za mało. Zobowiązuje do wypracowania konkretnych zmian w instytucji edukacyjnej, tak by działalność nauczyciela i jego uczniów potwierdzały upodmiotowienie, autonomię i samodzielność (Moczyłowska, 2013, s. 15–23) nauczania i uczenia się na różnych poziomach oświatowej drabiny.

Omawiane pojęcie ma zabarwienie pozytywne, w którym nie chodzi o dominację nad innymi, ale reorganizację stosunków międzyludzkich zwłaszcza tam, gdzie nadużywane są: władza, moc i siła jednych nad drugimi. Obserwujemy te negatywne zachowania u nauczyciela, uczniów oraz władz w różnych placówkach oświatowych preferujących raczej tradycyjne podejście. Stanowi ono zagrożenie dla procesu nauczania i uczenia się, podczas którego są formowane postawy, kształtowane relacje, normy oraz zasady społecznego współżycia i zachowania. Dlatego otwarcie się na nowe rozwiązanie, uwzględniające zmianę przekonań, działań na rzecz słabszych czy zdominowanych przez innych może przyczynić się do wyrównania sił oraz wzmocnienia upodmiotowienia i motywacji umożliwiającej wykorzystanie własnego potencjału do wzmocnienia aktywności zespołu, w którym odczuje się satysfakcję z wykonanego zadania. Będzie to ważne w kreowaniu poczucia przynależności do grupy szkolnej, co w efekcie przełoży się na uzyskiwanie lepszych wyników. Urzeczywistnienie tego zamiaru łączy się z przemianą organizacyjną modelu edukacji na taki, który opowiedziały się za „[...] samodzielnością, innowacyjnością, odpowiedzialnością za ustawiczny rozwój kompetencji i zasadnicze przeobrażenie mechanizmów motywowania i oceny ich dostosowania się do potrzeb [...], gdzie warunkiem skuteczności będzie zaprojektowanie przestrzeni organizacji pozwalającej na doskonalenie działań i samodzielność [...]” (Czubaszewicz & Gajewski, 2018, s. 155–156) każdego z uczestników.

Strategię wprowadzania zmian wewnątrz szkoły i jej organizacji zaprezentowała Potulicka (2019, s. 159–160), omawiając wyniki prac zespołu z Uniwersytetu Chicagowskiego, kierowanego przez Bryka, jak i opisując projekt Unii Europejskiej TERM. Najważniejszymi celami obu było pojawianie się pozytywnych postaw partnerów nauczania, które przełożyły się bezpośrednio na konkretne rozwiązania zastosowane w codziennej pracy. Poprawiła się sytuacja samego nauczyciela i wyraźniej uprawomocnił się jego profesjonalizm oraz charyzma, która zaczęła emanować na uczniów, przez co odformalizowała się atmosfera w szkole, dając poczucie bezpieczeństwa i podjęcia owocnej współpracy nie tylko na terenie instytucji, ale i z innymi środowiskami, integrując lokalną społeczność.

Zaprezentowane ujęcia i koncepcje nie wyczerpują istniejących objaśnień, ale stanowią przyczynek do dalszego ich poznania. Nie bez znaczenia są rozważania, w których „*empowerment* to możliwość realizacji zadań przez uczestników zespołu, który ceni niezależne myślenie, wykorzystanie posiadanej wiedzy, doświadczenia oraz motywowania do podejmowania wielorakich zadań i wyzwań, z jakimi łączy się m.in budowanie dobrego klimatu, współpracy, wizjonerstwa, odpowiedzialności za tworzenie zespołu” (Blanchard, 2007, s. 75–76). W jego ramach *empowerment* z punktu widzenia uczestników łączy się z „poczuciem wpływu na decyzje i efekty podejmowanych działań, przeświadczeniem o własnej skuteczności i posiadanych kompetencjach potrzebnych do wykonania zadania, poczucia samostanowienia i podejmowania pracy, zaufania do kierownictwa i sposobu zarządzania instytucją. Natomiast z perspektywy kierownictwa czy władz oświatowych *empowerment* będzie oznaczać dzielenie się potrzebnymi informacjami do podejmowania decyzji, dążeniem do odkrywania zasobów tkwiących w osobach, uczeniu się podwładnych samodzielności, troski o pełne uczestnictwo w zarządzaniu instytucją, dzielenia się autorytetem, by zwiększyć siłę uczestników” (Blanchard, Cordas & Randolph, 2012). W tym duchu pracuje Narodowe Centrum Edukacji i Ekonomii Darling–Hammond na Uniwersytecie Stanforda, które publikuje rezultaty badań w: *Empowerment Educators*, mającym różne podtytuły. Ukazują się one w Kanadzie, Australii, Finlandii, Singapurze, Chinach czy USA (Darling–Hammond, 2016).

*Empowerment*, zdaniem Congera i Kanungo, odnosi się przede wszystkim do „tworzenia warunków służących wzmacnianiu motywacji do realizacji zadań poprzez zintensyfikowanie poczucia własnej skuteczności wśród członków organizacji, co łączy się ze wzmacnianiem wewnętrznej siły i motywacji bazującej na systemach informacji zwrotnej, kompetencjach osób, ich wynikach pracy, stawianych realistycznych celów wynikających z podjętych obowiązków” (Conger & Kanungo 1988, s. 471–482), oddziałując na poszerzanie posiadanych możliwości.

Przywołane objaśnienia *empowermentu* odsłaniają złożoność zjawiska, będącego elementem składowym indywidualnej, organizacyjnej i społecznej płaszczyzny funkcjonowania osób. Wyodrębnione płaszczyzny istnieją w edukacji formalnej, nieformalnej, indywidualnej czy partnerskiej, w których w większym lub mniejszym stopniu odnajduje się celowe działania, władzę, siłę, kontrolę i zwierzchnictwo nauczyciela, który nie zawsze pozytywnie oddziałuje na swoich wychowanków. Często uczniowie doświadczają przedmiotowego traktowania i nadużywania siły, co zabija ich autonomię, operatywność i talenty. Niezbędna w takiej sytuacji jest zmiana obejmująca wyzwolenie od niekorzystnych wpływów i dostrzeżenie przez autorytarnego nauczyciela, że każdy z uczestników jest

wartościowym elementem zwiększającym zaangażowanie, dojrzałość i entuzjazm szkolnego zespołu. Ich osiągnięcia warunkują edukacyjną jakość rozpatrywaną przez wiele koncepcji i podejść, podkreślających wyniki nauczania, uznawanych za efekt pracy nauczyciela czy transformacji oświaty podlegającej niekończącemu się procesowi aktualizacji warunków i dopasowywania się do ustalanych przez rynek zasad (Deming, 1986, s. 31).

Posługiwanie się kategorią jakości w edukacji nawiązuje do teorii zarządzania korzystającej z triady: *skuteczność–efektywność–użyteczność*. W takim układzie edukacja przestaje być dobrem, w którym sens nauczania sprowadza się do dostarczenia usług edukacyjnych, z jakich mają być zadowoleni „klienci” (Bielecki, 2010, s. 391–442). Kwestie świadczonych usług w edukacji i ich jakości są znacznie bardziej złożone, niż mogłoby się wydawać. Dotyczą one m.in. nauczyciela i jego strategii nauczania, które mogą sprowadzać się do wykorzystania rzemieślniczych procedur albo zyskać, postać sztuki, w jakiej dostrzega się „[...] niezbędną odwagę do przyjęcia odpowiedzialności za własne wybory i związane z nimi konsekwencje, które należy ponieść; musi oznaczać kształtowanie umiejętności »zmiany ram działania« przewyciężając pokusę ucieczki od wolności” (Bauman, 2008, s. 169). W przywołanej myśli zauważamy ścieranie się klasycznej tradycji nauczania z nowymi trendami. Wobec tego jeden nauczyciel będzie prezentował postawę bardziej zachowawczą, a drugi podejmuje się trudu transformacji i stawienia czoła zadaniom wymagającym upełnomocnienia zmian i wstąpienia na drogę rozwoju oraz preferowania pozytywnej siły i mocy, jaka tkwi w *empowermencie*. Wyrazi się to odmiennym podejściem do procesu nauczania i uczenia się, w którym uczniowie doświadczą indywidualnego traktowania, docenienia posiadanych zdolności i odkrycia drzemiącego w nich potencjału, niezbędnego do promowania aktywnego uczenia się, dającego możliwość dokumentowania osiągnięć, ze szczególnym uwzględnieniem oryginalnych pomysłów rozwiązań, wzmacniających poczucie satysfakcji, wynikającego przede wszystkim z wzajemnego komunikowania się i respektowania ustalonych zasad. Nauczyciel może w tym układzie pełnić rolę przywódcy (lidera) (Welskop, 2017, s. 329–343; Wawrzynów, 2012, s.111–113), gdyż posiada:

- „niezbędne informacje o właściwościach uczniów,
- dopasowuje swój nauczycielski styl do poziomu i możliwości uczniów,
- umiejętnie kreuje dobrą atmosferę, motywując siebie i innych,
- sprawnie wykorzystuje różne sposoby rozwiązań sytuacji,
- akceptuje decentralizację decyzji, dając poczucie satysfakcji z podjętego wysiłku,

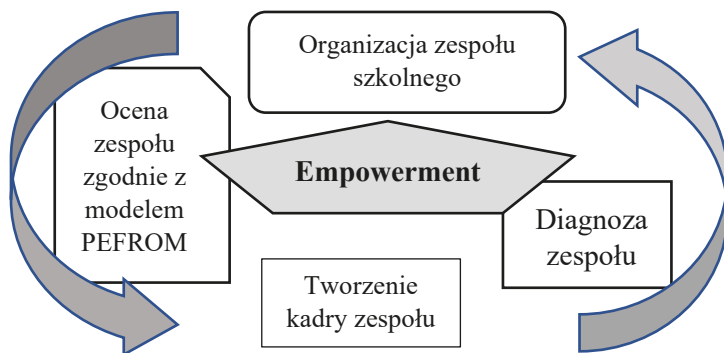
- kształtuje świadomość wpływu nauczyciela na bliższe i dalsze otoczenie” (Zeffane & Zaroomi, 2012, s. 334–335).

Wyeksponowane przymioty nauczyciela-przywódcy (lidera) wraz z jego wiedzą są traktowane jako unikalne bogactwo, kumulujące zawodową fachowość. Dostrzegamy tam różne obszary przydatne do podejmowania trafnych wyborów i działań, które zdaniem Bugdola (2006) stały się fundamentem do wyznaczenia takich wymiarów *empowermentu*, jak:

- „wymiar organizacyjny, obejmujący pracę zespołową w elastycznie tworzonej strukturze,
- wymiar psychologiczny nastawiony na integrację w grupie i samoświadomość,
- wymiar pedagogiczny zorientowany na rozwój uczestnika, uczenie i dobre relacje,
- wymiar socjologiczny łączący się z rozwojem więzi organizacyjnych” (s. 35–36).

Autonomicznie wyodrębnione wymiary istnieją samodzielnie, ale mogą też łączyć się ze sobą, emanując pozytywnie na *empowerment*, czyli moc usamodzielniania się uczestników różnych form edukacji. Zapewnia to konfiguracja zespołu, która zależna jest od osobowej kompilacji zasobów intelektualnych i świadomości twórczej nauczyciela (Whity, 2008). Wyliczone elementy wchodzą w zakres kapitału intelektualnego (Cybal-Michalska, 2012, s. 193–204), który był umniejszany w tradycyjnej edukacji, a przecież jest on atutem każdej z osób realizujących zadania w dynamicznych szkolnych i pozaszkolnych warunkach, w jakich jest możliwe powstanie nowego organizacyjnego kształtu zespołu, co pokazano na grafice.

Rys. 1. Wybrane czynniki umożliwiające projektowanie aktywności w szkolnym zespole



Źródło: opracowanie własne.

Na zaprezentowanej ilustracji zamieszczono istotne składniki generujące strukturę organizacyjną *empowermentu* budowanego przez nauczyciela w szkole. Jest to:

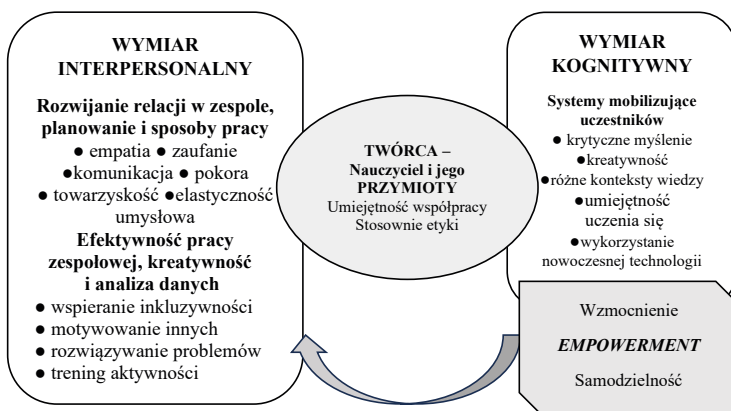
- *ocena zespołu* zgodnie z modelem *PERFORM*, która zawiera siedem kluczowych elementów: sprecyzowanie celów i wartości, zalegalizowanie swobody działania i decyzji, poszanowanie wzajemnych relacji i komunikacji, niesztuczne dostosowanie się do warunków i oczekiwań, osiągnięcie optymalnego poziomu i standardów pracy, doznanie satysfakcji;
- *stworzenie kadry zespołu*, gdzie styl nauczyciela-lidera (przywódcy) winien być dopasowany do zespołu, by urzeczywistnić realizację zadań wymagających twórczego podejścia, gromadzenia koncepcji nowych rozwiązań tak, by zapewnić ich obiektywną ocenę w świetle ustalonych kryteriów, przy zachowaniu możliwości finansowych i wykonawczych. Zadaniem kadry nauczycielskiej jest opracowanie systemu integrującego pomysły, usuwanie przeszkód, ograniczenie pojawiających się trudności, umożliwienie przeniesienia indywidualnej kreatywności na poziom zespołu, pozwalając na lepszy przepływ wiedzy i odpowiednie motywowanie;
- *diagnoza poziomu rozwoju zespołu*, która uwzględnia pięć etapów: wprowadzenie, niezadowolenie, integrację, produktywność, wygaśnięcie. Ich uświadomienie przez wszystkich członków warunkuje rozwój oraz wydajność w wywiązywaniu się z podjętych zadań (Jagoda-Sobalak, 2015, s. 74–75).

Przedstawione elementy wzajemnie na siebie oddziałują, przyczyniając się do przekształceń w obszarze społecznego i środowiskowego działania partnerów nauczania, zbliżając się tym samym do urzeczywistnienia głównego celu *empowermentu*, czyli wydobycia i pomnażania ludzkich sił do usprawnienia wspólnego działania dla dobra ludzi, o którym pisała już Radlińska (1961, s. 355). Nowa rzeczywistość oświatowa domaga się uwytatnienia personalnych właściwości każdego z uczestników zespołu. Dostrzegli typowe i nietypowe cechy osobowe badacze z grupy McKinseya. Ich ustalenia pokazano na kolejnym schemacie.

Czynniki opisane przez badaczy dotyczą wymiarów osobowych oraz kontekstu ich występowania (McKinsey & Company, 2021). Każdy z głównych wymiarów zawiera jeszcze szczegółowe cechy korzystnie oddziałujące na nauczyciela, który jest twórcą i pozytywnym przywódcą (liderem) zespołu, ale i także na wyodrębnione **właściwości uczestników**, którzy dostrzegają sens i znaczenie podejmowanych zadań, sprawowania osobistej kontroli, planowania własnego rozwoju, rzeczywistego zaangażowania i przedsiębiorczości, także w sferze informacyjno-decyzyjnej, dającej poczucie satysfakcji z wykonanej pracy. Wymienione przymioty



Rys. 2. Autorska interpretacja wymiarów osobowych uczestników zespołu



Źródło: opracowanie własne na podstawie publikacji McKinsey & Company, *Defining the skills citizens will need in the future world of work*, Public & Social Sector Practice, czerwiec 2021, s. 4–5.

i działania osób, które ignorowano w tradycyjnej edukacji, obecnie są wspierane przez nowoczesną technologię wykorzystywaną w znanych, jak i nietypowych warunkach. Sprzyjają organizacyjnej pragmatyczności i wytrwałości w radzeniu sobie ze szkolną niepewnością. Zewnętrzne przemiany otoczenia stanowią główny impuls przyczyniający się do przeobrażeń edukacji, nauczyciela i zespołu. Zobowiązują do samodzielnego i twórczego działania zgodnego z zasadami etyki podczas edukacyjnej drogi, w czasie której następuje „samoregulacja szkolnej struktury, obniży się poziomów zhierarchizowania pracowników, zwiększy różnorodność zadań i wyzwań, powiększy się merytoryczna pomoc dla nauczyciela, zostaną utworzone rozwiązania umożliwiające zmianę ról, jak i wystąpi kreowanie kultury organizacyjnej opartej na *kulcie* wiedzy, uczeniu się i dzieleniu się nią” (Czubaszewicz & Gajewski, 2018, s. 156).

Spełnienie niniejszych zaleceń w szkolnej organizacji wytyczy ścieżkę do zastosowania nauczycielskiego *empowermentu* stymulującego elastyczne funkcjonowanie w rzeczywistości edukacyjnej. Ujawni się przy okazji system strategicznego myślenia nauczyciela, który zachęci wychowanków do większej inwencji i wytrwałości w przyswajaniu i odkrywaniu wiedzy, odsłaniając faktyczny stan pracy w zespole. Ponadto nastąpi przebudowa zarządzania szkolnymi zasobami oraz rozpocznie się wypracowywanie wspólnych norm i zasad.

Stworzenie przez nauczyciela opisanego wyżej szkolnego zespołu funkcjonującego zgodnie z zasadami *empowermentu* będzie rzeczą trudną, zmuszającą wszystkich aktorów szkolnej przestrzeni do zmodyfikowania swojego nastawie-

nia, zreorganizowania struktury dotychczasowego postępowania, wypracowania właściwych relacji, komunikacji, etyki działania. Może to być początek nowego procesu zarządzania w edukacji i poza nią. Wtedy dopiero ukształtuje się nowa kultura organizacyjna oparta na upodmiotowieniu, partnerstwie, dialogu, odpowiedzialności, otwartości wykorzystywania kreatywnych sposobów rozwiązywania, prowadzących do uzyskania optymalnych rezultatów.

### **3. EMPOWERMENT W KONTEKŚCIE WZMACNIANIA DZIAŁAŃ UCZESTNIKÓW EDUKACJI**

Podjęte rozważania wokół pojęcia *empowermentu*, jego znaczenia oraz właściwości stało się impulsem do przeanalizowania wybranych form edukacji i działalności nauczyciela, które mniej lub bardziej były nastawione na upodmiotowienie czy samodzielność uczestników w procesie nauczania. Kluczowe było stworzenie warunków do zaistnienia różnych form organizacyjnych w edukacji. Wybór określonej formy przez nauczyciela zależy od jednego z kryteriów wskazanych przez Kupisiewicza (2005):

- liczby uczniów uczestniczących w procesie nauczania–uczenia się (formy jednostkowe, w której wychowankowie samodzielnie realizują określone zadania, korzystając z bezpośredniej lub pośredniej pomocy nauczyciela oraz form zbiorowych, gdzie uczniowie w podobnym wieku pracują zgodnie z przeznaczonym do tego planem nauczania),
- miejsca uczenia się (zajęcia szkolne tj. klasowo-lekcyjne, laboratoryjne, świetlicowe, warsztatowo- produkcyjne oraz zajęcia pozaszkolne związane m.in. ze szkolnymi i pozaszkolnymi kołami zainteresowań, zielonymi szkołami, wycieczkami, wystawami internetowymi, pracami domowymi etc.
- czasu trwania zajęć dydaktycznych (zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne organizowane na terenie szkoły, jak i poza nią) (s. 111–112).

Niezależnie od wyróżnionych kryteriów, za którymi kryją się formy organizacyjne, w całym procesie, o którym mówimy, doniosłą rolę pełni nauczyciel. Uzewnętrznia on swoje predyspozycje, wynikające z merytorycznego przygotowania, możliwości budowania przyjaznej atmosfery, sprzyjającej zdobywaniu wiedzy, aktywizowaniu uczniów, ich upodmiotowienia i wzmacniania organizacyjnej struktury, która pozwoli na większą ich samodzielność w rozwiązywaniu problemów z danego przedmiotu nauczania. Umacnia się tam „edukacyjne przywództwo [...] wiążące się z wyzwoleniem u osoby zdolności do jak najlepszego wykonywania

zadań, w poczuciu sensowności, godności, szacunku dla innych i zadowolenia” (Mazurkiewicz, 2021, s. 34). Relewantnymi czynnikami, jakie musi, wziąć pod uwagę nauczyciel są: adekwatność kontekstu działań, refleksyjność, służebność wobec innych, poszanowanie autonomii, ciągłe wspieranie i podtrzymywanie dialogu. Kształtowane podejście korzysta z nauki o funkcjonowaniu organizacji (Dutton & Glyn, 2007, s. 1–27).

Omówione warunki mogą przebudować istniejącą logistykę tradycyjnej edukacji, na taką, w której można zastosować *empowerment*. Nowe podejście przeciwstawia się szarej codzienności i konieczności wykonywania rutynowych obowiązków przez nauczyciela. Może w nie wkraść się nietypowość i zmienność sytuacji, która będzie wymagała od nauczyciela większej otwartości i konieczności poradzenia sobie z niekonwencjonalnymi czynnościami łączącymi się z *empowermentem*. Znacząco ograniczy destruktywne siły sprawcze w środowisku szkolnym oraz zapobiegnie niekorzystnym zjawiskom, odbudowując więzi międzyludzkie, jak i otworzy alternatywne drogi, służące pomnażaniu dobra wspólnego. Upodmiotowi to działania władz oświatowych i nauczyciela doskonaląc to, co było oczywiste i znane z jednej strony oraz to, co nieznanne z drugiej.

Zatem użyteczność rozumienia i praktykowania *empowermentu* łączy się z jedną z najstarszych organizacyjnych form w działalności nauczyciela, a mianowicie z relacją mistrz–uczeń. Mistrza (Górniewicz, 2017, s. 9–10) uznawano za najdoskonalszą osobę obdarzoną wiedzą merytoryczną, kulturą osobistą, właściwym podejściem do innych, głównie ze względu na posiadaną charyzmę. Ów wpływ to efekt twórczej pracy mistrza, jego motywacji i dokonań, które oddziałują na postawę i przekonania uczniów. Ucząc poszukiwania i zgłębiania wiedzy, mistrz mobilizuje uczniów do bardziej samodzielnej pracy. Istota wspólnej pracy i nauki daje, sposobność intelektualnej wymiany wyzwalając autonomię działań, dojrzałość charakteru w byciu sobą. Utrwalone w kulturze historyczne osiągnięcia mistrza decydowały o przejmowaniu niepospolitych wzorów przez innych (Szulakiewicz, 2021, s. 75–85). Zatem mistrza naśladowali uczniowie, który stanowił dla nich otwartą księgę ze względu na wyznawane wartości, przebojowość, cierpliwość i uprawomocnienie w realizacji wyznaczonych celów urzeczywistniających opanowanie sztuki życia adekwatnej do okoliczności (Marszałek, 2022, s. 275). Obecne życie w naszej gwałtownie przeobrażającej się cywilizacji eliminuje klasyczne rozumienie mistrza. W miejsce znanego pojęcia pojawiły się takie terminy jak: *disinger*, *trendsetter*, *krytyk* i *celebryta*. Popularyzują najnowsze trendy, modę, kreując popyt (Bennewicz, 2015, s.179), pozostając czasami w opozycji do pomysłów twórczego nauczyciela, któremu jest niezmiernie trudno działać w atmosferze lekceważenia, agresywności, w której głosi nieakcep-

towalne fakty (Śliwerski, 2022, s. 342–343). Sprzyja to coraz większej destrukcji kontaktów mistrz–uczniowie. Postępującą degradację wpływów oddziałującą na elitarność kształcenia obserwuje się nawet w najlepszych uczelniach, gdzie źródłem wiedzy staje się wszechobecny *profesor Google* (Wilkin, 2020, s. 72–73). Mimo takiego regresu i coraz mniej sprzyjających warunków nauczyciel, także nauczyciel akademicki może pozostać mistrzem wtedy, kiedy będzie się odznaczał nietuzinkowymi cechami intelektualnymi, charakteru, które zainspirują wielu niezależnie od wszechobecnego funkcjonowania młodych w społeczeństwie sieci (Wiltgen, 2021, s. 17–33). Należy jednak zauważyć, że wraz z postępem technologicznym funkcja mistrza jako wytwórcy dobór materialnych i niematerialnych przekształciła się w funkcję nadzorującą, którą nazwano *erpadegos* (Jaczynowska, Musiał & Stępień, 1999). Dziś powiedzielibyśmy, że nauczający mistrz stał się inspektorem, bądź kuratorem nadzorującym innych, przypominając o dawaniu, dodawaniu i zwiększaniu siły i mocy tam, gdzie w edukacji jej potrzeba.

Pojęcie mistrza stało się impulsem do powstania terminu *mentoros* i mentoring (Boruta-Gojny & K. Popiołek, 2014; Gallas, 2018, s. 253–271). Jego korzenie są mocno ugruntowane we wspomnianej wyżej relacji mistrz–uczniowie. Umożliwia ono takie przygotowanie młodych, aby mogli rozwijać swoje talenty i doświadczyć samodzielności w zdobywaniu wiedzy, poszerzaniu doświadczenia poprzez wzajemny kontakt i promowanie nowego spojrzenia na poznawane treści (Packard, 2018). Wadą tej formy kształcenia było i jest zbyt duże uzależnienie się uczniów od mentora oraz brak nastawienia na ich poznanie i odkrywanie mocnych stron. Mentor jest zaledwie przewodnikiem i konsultantem, który doskonali swoje umiejętności dydaktyczne i przywódcze w dzieleniu się wiedzą i doświadczeniem z młodszymi osobami. Bywa, że jest jednostką o trudnym charakterze wykorzystującą na dodatek swoją siłę i władzę wobec słabszych, hamując ich działania. Mentor winien być osobą, która pozytywnie oddziałuje i pobudza do pracy. Szczególnie ten sposób aktywności jest polecany w początkowej fazie kontaktów, gdyż zawiera pewne właściwości *empowermentu* łączące się z wykorzystaniem indywidualnych zasobów wyeksponowanych przez badaczy z grupy McKinseya (2021). Jednak receptą na sukces uczniów nie jest autorytarna władza nauczyciela-mentora, jego pasywność i kontrola, która zabija energię, inicjatywę, samodzielność i podmiotowość uczestników edukacji, ale wypracowanie wartościowych wzorów postępowania prowadzących do zmian przyzwyczajzeń partnerów kształcenia. Ważne jest zastosowanie zrównoważonej i pozytywnej siły oddziaływania nauczającego, która bardziej uwidoczni się w coachingu warunkującym efektywniejsze poszukiwanie błyskotliwszych rozwiązań w procesie nauczania, na jakie zwraca uwagę Remża (2019, s. 242–252). Autor wskazuje, iż sens działań nauczyciela polega

na wykorzystaniu różnych form, które wykraczają daleko poza tradycyjne ramy i przedmiotowe traktowanie. Uczy poszukiwania przestrzeni do samodzielnego odkrywania wiedzy, jej oceniania, zadawania pytań otwartych, zmuszających do myślenia i konfrontowania się z własną wiedzą (Brzeziński, 2013, s. 166–175) przez uczniów, spożytkowując w nich drzemiącą energię i możliwości.

Współczesne czasy, oprócz wymienionych już wyżej pojęć, klasycznemu terminowi *mistrz* przypisały słowo *idol*. Przyczyniły się do tego *social media* oraz różnorodne narzędzia–aplikacje internetowe (Castells, 2008; Nowakowski, 2009, s.149–157), dzięki którym działania idola zyskują aprobatę ogromnej grupy ludzi w bardzo szybkim czasie w sferze życia społecznego, bądź artystycznego, sportowego czy wytwórczego. Podziwia się go z powodu chwilowego zauroczenia. Jednak nie osiąga on dojrzałości w swoim obszarze jak dawny mistrz. Podobnie wygląda sytuacja, jeśli chodzi o nauczyciela. Jednego się wspomina i docenia za jego troskę, człowieczeństwo, sposób nauczania, komunikację, a o drugim raczej się zapomina ze względu na negatywne z nim i jego sposobie funkcjonowania doświadczenia. Ten ostatni potrzebowałby właśnie *empowermentu*, który zmieniłby jego mentalność oraz dydaktyczne przyzwyczajenia.

Liczba uczestników aktywności zespołowej w szkolne, jak i poza nią była i jest z reguły dostosowana do możliwości, wieku czy zdolności uczniów. Sprzyja to budowaniu więzi wynikających z dzielonej pasji, podejmowanych inicjatyw czy światopoglądu. Znaną i wypracowaną formą organizacyjną zespołowej działalności jest np. wykład, a zwłaszcza problemowy uwzględniający genezę, rozwój i wartość rozważanego zagadnienia. Stanowi wzór logicznego rozumowania, podawania wyjaśnień, operowania głosem, podtrzymywania kontaktu wzrokowego, jak i dokonywania podsumowań (Bereźnicki, 2011). Może on jednak generować trudności wynikające z minimalnego przygotowania nauczyciela, niewłaściwego używania głosu, zbyt dużego skupienia się prowadzącego na sprawowaniu swojej władzy. Wszystko to utrudnia wdrożenie zasad *empowermentu*. Korzystniejszym rozwiązaniem będzie włączenie do wybranych partii wykładu krótkiego przerywnika w postaci sformułowanego pytania. Uwzględni się wówczas metodę erotematyczną–poszukującą (Kupisiewicz, 2012, s. 135), która uaktywni i zaangażuje słuchaczy do podjęcia dyskusji, uczącej sztuki wypowiadania własnego zdania, dobierania argumentów i takiego ich prezentowania, aby uszanować spojrzenie innych.

We współczesnej edukacji (Karpińska, Zińczuk & Kowalczyk, 2021) pojawia się dowolna liczba form organizacyjnych, w których realizowana jest praca zespołowa. Ważnym jej atutem jest umiejętność prowadzenia przez nauczyciela dyskusji, która mobilizuje rozmówców do podjęcia dialogu (Półturzycki, 2002, s. 170) odbywającego się w sprzyjających okolicznościach. Warunkiem uzyskania pozy-

tywnych efektów, istotnych także w *empowermencie*, jest skoncentrowanie uwagi dyskutantów na posiadanym zasobie wiedzy, szybkim kojarzeniu myśli, zadawaniu pytań, tolerancji dla słyszanych odpowiedzi. Dyskusję mogą wspierać zajęcia terenowe, dopuszczające konsolidowanie teoretycznych wiadomości z praktyką oraz utrwalające zapamiętanie ważnych treści. Nauczyciel stosuje wymienione sposoby w stworzonym przez siebie zespole funkcjonującym zgodnie z *empowermentem*. Dopuszczalne jest tam wspólne podejmowanie decyzji co do określonych treści wynikających z przedmiotu nauczania, czego nie praktykowano w tradycyjnej edukacji. Wspólna decyzja może dotyczyć np. wyboru metody działania projektowego, która umożliwi realizację większych i innowacyjnych (Atroszko, 2020, s.113–126) przedsięwzięć, w których każdy z uczestników nauczy się zbierania wiadomości z różnych źródeł, planowania pracy, selekcji ważnych informacji, dokonywania kontroli i samooceny. Wspierającym narzędziem będzie analiza SWOT. Ujawnia ona powiązania w rozważanych obszarach problemowych oraz stworzy strategię pracy zespołowej. Najnowszą jej wersją jest analiza SOAR, w której uwaga jest skierowana na siłę zespołu, jego możliwości, aspiracje i osiągnięte rezultaty (Stavros & Cole, 2013, s. 10–34), co ewidentnie łączy się z *empowermentem*. Podane sposoby to nie tylko narzędzia metodyczno-analityczne, ale i doskonała aparatura organizacji dalszych działań (Ziółkowski, 2015, s. 125–126) nauczyciela.

Dostępne publikacje opisują jeszcze wiele innych rozwiązań organizacyjnych aprobowanych przez nauczyciela i uczniów. Każde w specyficzny dla siebie sposób uczy samodzielności, tworzenia wspólnych więzi i przekonań uczestników, torując drogę do powiązania formy indywidualnej z formami zespołowymi, odnoszącymi się do działania w małych zespołach (3- do 5-osobowych) (Carlo, Michel, Chabanne et al., 2013, s. 6–74). Uzyskane tam rezultaty przynoszą wymierne korzyści i wynikają m.in. z wykorzystania strategicznych elementów, na które zwrócił uwagę Cuseo, eksponując następujące czynniki zespołowej aktywności. Są to:

- świadome i intencjonalne kreowanie grupy ze względu na poziom wiedzy, umiejętności, styl uczenia się, pochodzenie społeczne, profil osobowościowy, potencjał intelektualny,
- kontynuowanie działań w utworzonej grupie w określonym tempie,
- wytworzenie współzależności międzygrupowej, w której motywowana jest osoba do podejmowania odpowiedzialnej decyzji, pełniąc wybraną funkcję lidera, sekretarza, rzecznika grupy czy zwykłego członka itp.,
- uwzględnienie indywidualnej oceny członków i ich odpowiedzialność za działania grupy,
- zwrócenie uwagi na społeczne funkcjonowanie grupy i wzajemne komunikowanie się,

- pełnienie przez nauczyciela roli pozytywnego przywódcy, który potrafi być konsultantem, instruktorem, pomocnikiem interweniującym i zachęcającym do wzmocnienia wysiłków” (Hornby, 2009, s. 161–168).

Dostosowanie się zespołu do wymienionych zaleceń rozwija możliwości motywacyjne, komunikacyjne, aksjologiczne łączące się z wyrażaniem szacunku wobec prezentowanych pomysłów, myślenia, ugruntowując podstawę budowania tolerancji oraz pomnażania wiedzy i doświadczenia. Prawidłowo zaplanowana i zorganizowana praca wspomaga nauczyciela. Odgrywa on tam rolę albo doradcy, albo animatora aranżującego cele i zadania, albo obserwatora i słuchacza, albo wreszcie partnera gotowego dokonywać przekształceń we wcześniej przygotowanym planie działania. Zainicjowana transformacja w uformowanej już organizacji nauczania może wprowadzić zmianę tworzenia zespołu, który zacznie odznaczać się albo jednorodnością, albo zróżnicowaniem poziomu funkcjonowania, albo zostaje powołana do życia mała społeczność celowo lub losowo dobrana. Wszystko zależy od postawionego przez nauczyciela celu, kroków działań, przydzielonych funkcji i podejmowanych decyzji. Kluczową rolę zdaniem Ziółkowskiego (2015) odgrywają następujące zasady;

- brak utrzymania zawsze jednakowego składu grupy/zespołu,
- oczekiwania, że wszyscy będą pracowali z tym samym materiałem, mając jednakowe potrzeby,
- zmieniania stylu i zasad pracy w czasie jej trwania,
- stosowania zbyt wysokiego poziomu uszczegółowienia poleceń (s. 167).

Nauczanie i uczenie się w szkolnym, jak i pozaszkolnym otoczeniu wymaga stosowania wielu organizacyjnych form. Występują one zarówno w nauczaniu e-learningowym, jak i b-learningowym. Pierwsze wprowadza uczestników w świat wirtualny i wykorzystania nowoczesnej technologii (Penkowska, 2010; Czerniawska & Szydło, 2021, s. 511–527). Umożliwia naukę indywidualną, jak i zespołową, gwarantującą zdobycie wiedzy, zdanie egzaminów kończących się dyplomem lub certyfikatem otrzymanym w instytucji lub poza nią. Z kolei b-learning łączy tradycyjne sposoby aranżowane w placówce z nowoczesnymi metodami i rozwiązaniami organizacyjnymi. Jest pojęciem młodym, urzeczywistniającym model mieszany nastawiony na uczenie hybrydowe i komplementarne (Praużner, 2010, s.109–114). Wyłonione najmłodsze organizacyjne formy nauczania mogą być wspomagane przez *empowerment* oraz nowoczesne technologie, na które zwrócili



uwagę badacze z grupy McKinseya. Proponują oni zainteresowanie się internetową platformą edukacyjną zwaną MAPPTIPE. Gwarantuje ona ciekawe i proste rozwiązania możliwe do aplikowania w różnych rodzajach zajęć (Mikulski, 2014).

Wybrane organizacyjne formy nauczania, w jakich można zastosować *empowerment*, pozwalają, aby wychowankowie byli zdolni zdobyć określone umiejętności, kompetencje, uformować cechy osobowości, postawy pozwalające na indywidualne poradzenie sobie z różnicowanymi zadaniami i wyzwaniami współczesnej dynamicznej rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i zawodowej. Dopełnia tę myśl teza Beadle'go, który pisze, że „wśród różnych narzędzi, jakie można wykorzystać, by zmienić, zachowanie uczniów jest: czarowanie, przymilanie się czy otwarta konwersacja, czy zmiana układu miejsc w sali” (Beadle, 2012). Często w tym obszarze talentem organizacyjnym zgodnym z *empowermentem* wykazuje się nauczyciel, który w efektywny sposób projektuje układ ławek, bądź stolików i krzeseł w sali zajęciowej, aby stworzyć przestrzeń do wzajemnej pomocy, wymiany informacji, pomysłów, promując idee upodmiotowienia i samodzielności. W tym celu wykorzystuje jeden z następujących układów: podkole preferującą bezpośredni kontakt z nauczycielem, krąg ułatwiający kontakt wzrokowy bez wskazywania pozycji uprzywilejowanej, stół seminaryjny umożliwiający komunikację i prezentację multimedialną oraz miejsce do pracy zespołowej, gdzie każda podgrupa będzie miała ze sobą kontakt ułatwiający współpracę i osiągnięcie wymiernego rezultatu.

Omówione powyżej wybrane organizacyjne formy nauczania muszą być dostosowane do wyznaczonego celu, zadań, organizacji działań, preferowanych sposobów aktywności przez nauczyciela i uczniów, by każdy zaadaptował się do wskazanej – działającej w oparciu o *empowerment*, który umożliwi w godnych warunkach zdobycie niezbędnych sprawności potrzebnych do funkcjonowania w ciągle zmieniającym się edukacyjnym otoczeniu.

#### 4. PODSUMOWANIE

Reasumując, przeprowadzone dociekania zawarte w niniejszym tekście należy zauważyć, iż postawiono dość rozbudowane pytanie. Było ono efektem wyjścia naprzeciw rozległej problematyce łączącej się z nauczycielskim zawodem. W nim świat atrybutów humanistycznych splata się ze światem organizacyjnych działań. Ich wzajemne współistnienie nie jest symetryczne, ale asymetryczne. Opiera się na występowaniu dwóch podmiotów, a mianowicie nauczyciela i uczniów obdarzonych specyficznymi i unikatowymi cechami, oddziałującymi na aktywność,



wypełnianie zadań, czy tworzenie lub brak aranżowania wspólnoty przestrzeni pracy i wymiany informacji. Kluczową czynnikiem są tu dwa podmioty: nauczyciel i uczniowie, którzy w tradycyjnej edukacji byli mniej autonomiczni i samodzielni, w porównaniu do zmodernizowanych form organizacyjnych, gdzie zastosowano *empowerment*. Większe znaczenie zyskały podmiotowość, swoboda, suwerenność, dalsze doskonalenie i samodzielność. Stanowi element usprawnienia aktywności współczesnego nauczyciela, który został przeniesiony z nauk o organizacji. Ulepsza on postępowanie nauczyciela uwzględniające przekształcenia jego postawy, stylu myślenia i działania na taki, aby zagościł w nim szacunek dla drugiego człowieka. Umocni się dzięki temu tych, którzy mają gorszą pozycję, oraz wzmocni ich działania angażujące posiadany potencjał zdolności i umiejętności. Cena niepomyślnej diagnozy własnych przymiotów i samooceny przez nauczającego może przyczynić się do niezadowolenia i popełniania błędów w czynnościach dydaktyczno-wychowawczych. Dlatego, odpowiedzialne i racjonalne oszacowanie posiadanych zalet i wad przez nauczyciela umożliwi przezwyciężenie posiadanych słabości, pozwalając na budowanie takiego zespołu uczniowskiego, w którym zaistnieją zasady *empowermentu* wspierające operatywność jej uczestników.

Rosnące zapotrzebowanie na zmianę organizacji form nauczania może przyczynić się do rozbudowy ofert edukacyjnych podkreślających aktywność, koleżeńskość, inwencję, upodmiotowienie, samodzielność prowadzące do wytworzenia wspólnoty osób zainteresowanych rozwojem posiadanych przymiotów, które mogą przyczynić się do sukcesu jednostkowego, jak i instytucji oświatowej. Poznawanie nowych rozwiązań stanowi istotny element pomnażania wiedzy i doświadczenia nauczyciela, który w sposób pozytywny wartościuje swoją władzę oddziaływania na wychowanków, pomnażając posiadaną wiedzę.

Covey powiedział, że „droga do zwycięstwa publicznego wiedzie przez zwycięstwo prywatne (nauczyciela), opierające się na nieustannym rozwoju człowieka i realizowanych interakcji z innymi” (Covey, 2007). Dopełnieniem wskazanego stwierdzenia zdaniem tegoż badacza jest posiadanie wizji końca działania, bycia proaktywnym oraz robienia tego, co najważniejsze w trakcie edukacji. Jakież to proste i trudne zarazem zalecenie dla nauczyciela, który stara się być pozytywnym przywódcą (liderem) urzeczywistniającym w praktyce *empowerment* wobec swoich wychowanków. Aby mógł on rzeczywiście zaistnieć w szkolnym otoczeniu i w organizacyjnych formach nauczania, które przechodziły w ciągu historycznego rozwoju reorganizację, musi pojawić się impuls do poprowadzenia zmian osobowościowych, oddziałujących na zewnętrznie uformowany charakter nauczycielskiego działania. Będzie to swego rodzaju przesilenie i benedyktyńska, ale możliwa do wykonania praca, łącząca rzetelne wypełnianie powierzonych obowiązków

i powinności obejmujących pedagogiczne bycie wśród innych i z innymi. By tak się stało, nauczyciel musi być jednocześnie doradcą, idolem, przewodnikiem, jak i przywódcą (liderem) uczących się, tak by umiał przekładać istniejące rozwiązania teoretyczne na praktykę podejmowanej aktywności.

## Bibliografia

- Atroszko, B. (2020). Miejsce innowacyjności w standardach kształcenia nauczycieli. *Forum Oświatowe*. Vol. 32, 1(63), 113–126,.
- Babcok, B.A. (1999). Conflict between Theory and Practice in Production Economics: Discussion, Vol 89, Issue 3, 719–721, *American Journal of Agricultural Economics*.
- Bauman, Z. (2008). Zindywidualizowane społeczeństwo. Wydawnictwo GWP.
- Beadle, P. (2012). *Jak uczyć? Wszystko co musimy wiedzieć, by zostać supernauczycielem*. Wydawnictwo Publicat.
- Bennewicz, M. (2015). *Zabić coacha. O miłości i nienawiści do autorytetów w Polsce*. Helion.
- Bereźnicki, F. (2011). *Podstawy kształcenia ogólnego*. Wydawnictwo Impuls.
- Bielecki, P. (2010) Quasi-rynek. Ekonomiczne uzasadnienie konkurowania w edukacji. W: B. Śliwerski (red.), *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Pedagogika, t. 4, Wydawnictwo GWP.
- Blanchard, K. (2007). *Przywództwo wyższego stopnia*. Wydawnictwo PWN.
- Blanchard, K., Cordas, J., & Randolph, A. (2012). *Empowerment. Odkryj ukrytą moc Twoich pracowników*. Helion.
- Boruta-Gojny, B., & Popiołek, K. (2014). Intermentoring pokoleniowy w organizacji. W: M. Sidor-Rządowska, (red.), *Mentoring: teoria, praktyka, studia przypadków*. Wolters Kluwer.
- Brzeziński, A. (2013). Coaching uczenia się, czyli pomysł na zaangażowanych uczniów, *Dyrektor Szkoły*, 9(3).
- Bugdol, M. (2006). *Wartości organizacyjne*. Wydawnictwo UJ.
- Carlo, A., Michel, A., Chabanne, J.C., & Bucheton, D. (2013) Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Final reoport, Vol 2, Pub. Office of the European Union, Luxembourg.
- Castells, M. (2008). *Spółeczeństwo sieci*. Tłum. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański. Wydawnictwo PWN.
- Conger, J.A., Kanungo, R.N. (1988). The Empowerment Process: Integrating Theory and Practise, No 13, 471–482, *Academy of Management Review*.
- Covey, S.R. (2007). *7 nawyków skutecznego działania*. Tłum. I. Majewska-Opiełka. Wydawnictwo Rebis.
- Cybal-Michalska, A. (2012). Kariera jako „własność” jednostki – rozważania teoretyczne nad definicyjnym credo. *Kultura, Społeczeństwo, Edukacja*, 1, 193–204.
- Czerniawska, M., Szydło, J. (2021). Do Values Relate to Personality Traits and if so, in What Way? Analysis of Relationships. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 511–527.

- Czubaszewicz H., Gajewski P. (2018). Koncepcja empowermentu w zarządzaniu organizacjami. *Studia i prace Zeszyt Naukowy*, 162.
- Darling-Hammond, L. (2016). Empowerment Educators. How High Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World, Australia.
- Deming, W.E. (1986). *Out of the Crisis*, MIT, Boston.
- Dutton, J.E., & Glynn, M. (2007). Positive organizational scholarship. In: C. Cooper & J. Barling (eds), *Handbook of Organizational Behavior*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Gallas, M. (2018). Relacja mistrz–uczeń: coaching czy mentoring?, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Artes*, t. 16, 1–2, 253–271.
- Górniewicz, J. (2017). Mistrz, nauczyciel, wychowawca pokoleń. *Pedagogika Społeczna*, 2(64), 9–32.
- Habrych, B. (red.) (2023). *Edukacja w świecie zmian. Wybór tekstów*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Hornby, G. (2009). The effectiveness of cooperative learning with trainee teachers. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, Vol 35, 2, 161–168,.
- Jacynowska, M., Musiał D., Stępień M. (1999). *Historia starożytna, Res Gestae*. Wydawca Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.
- Jagoda-Sobalak, D. (2015), *Stymulowanie kreatywności pracowników za pomocą metod twórczego rozwiązywania problemów na wybranym przykładzie*. XVII Międzynarodowa Konferencja Naukowa – Zarządzanie przedsiębiorstwem. Teoria i praktyka. Wydawnictwo AGH.
- Karpińska, A., Zińczuk, M., & Kowalczyk, K. (red.). (2021). Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Kowolik, P. (2003). Szkoła jako miejsce edukacji uczniów. *Nauczyciel i Szkoła*, 1–2(18–19), 91–109.
- Koźmiński, A.K. (2004). *Zarządzanie w warunkach niepewności*. Wydawnictwo PWN.
- Krońska, I. (2001). *Sokrates*. Wiedza Powszechna.
- Kupisiewicz, Cz. (2005). *Podstawy dydaktyki*. WSiP.
- Kupisiewicz, Cz. (2012), *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Impuls.
- Leżucha, M. (2021). Szkoła i nauczyciel w warunkach zmiany edukacyjnej. *Edukacja – Terapia – Opieka*. Vol. 3, 129–152.
- Madalińska-Michalak, J., Pikuła N.G., Białożył. K. (2017). Edukacja i praca nauczyciela; ciągłość – zmiana – konteksty. Wydawnictwo «scriptum».
- Marszałek, L.(2022). Nie ma edukacji bez relacji. *Forum Pedagogiczne*, 12, 2, 275–288.
- Mazurkiewicz, G. (2011). Educational leadership. Key elements supporting teaching and learning. *Contemporary Management Quarterly*, 2, 84–98.
- Mazurkiewicz, G. (2012). *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*. Wydawnictwo UJ.
- Marrou, H.I. (1986). *Historia wychowania w starożytności*. Wydawnictwo PWN.
- McKinsey & Company (2021). *Defining the skills citizens will need in the future world of work, Public & Social Sector Practice*, June.
- Mikulski, K. (2014). *Proksemika cyfrowej szkoły*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Moczyłowska, J.M. (2013). Empowerment – upodmiotowienie we wspólnocie. *Ekonomia i Organizacja Przedsiębiorstwa*, 11, 15–23,.

- Nowakowski, P. (2009). *Uzależnienie od mediów. Cywilizacja: o nauki, moralności, sztuki i religii*, 28, 149–157.
- Packard, B.W. (2018, Fall). The power of mentoring within high-impact practices: A focus on low-income students. *Diversity & Democracy*, 21(4).
- Penkowska, G. (2010). *Meandry e-learning*. Difin.
- Potulicka, E. (2019). *Dwa paradygmaty myślenia o edukacji i jej reformach: pedagogiczny i globalny – neoliberalne*. Wydawnictwo Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.
- Półturzycki, J. (2002). *Dydaktyka dla nauczycieli*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Prauzner, T. (2010). Blend Learning – Nowa Metoda Nauczania, z. V, *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, 109–114, *SERIA: Edukacja Techniczna i Informatyczna*.
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Ossolineum.
- Remża, P. (2019). Instrumentarium nauczyciela matematyki. W: A. Karpińska, M. Zińczuk & P. Remża (red.) *Oblicza edukacji w perspektywnym oglądzie*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Stavros, J., & Cole, M.L. (2013). SOARing towards positive transformation and change, *The ABACODI Visions. Action. Outcome*, 1(1), 10–34.
- Sterna, D. (2014). *Uczę (się) w szkole*. ORE.
- Szarfenberg, R. (2008). *Krytyka i afirmacja polityki społecznej*. Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Śliwerski, B. (2022). *Kultura rywalizacji i współpracy w szkole*. Wolters Kluwer.
- Wawrzynów, K. (2012). Nauczyciel partycypującym liderem. TZI jako model nauczania i wychowania według Ruth C. Cohn, *Pedagogika Christiana* 30(2), 111–113.
- Whity, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic, In: B. Cunningham (ed.), *Exploring Professionalism*. Institute of Education, University of London.
- Welskop, W. (2017). Nauczyciel lider w procesie wprowadzania zmian w edukacji XXI wieku. W: V. Tanaś, W. Welskop (red.), *Człowiek wobec zagrożeń współczesności*. Wydawnictwo WSNBiZ.
- Wilkin, J. (2020). Znaczenie uniwersytetów w epoce postprawdy. *Nauka*, 1, 67–81, doi:10.24425/nauka.2020.132622.
- Wilkinson, A. (1998). Empowerment: Theory and Practice. *Personnel Review*, 27, 40–56.
- Wiltgen, F. (2021). Challenge of Balancing Analog Human (real life) with Digital Human (Artificial life). *Transformacje [transformations]* 3, 110, 17–33.
- www.cytaty.złote.myśli.o.nauczycielu.i.nauce.
- Ziółkowski, P. (2015). *Teoretyczne podstawy kształcenia*. Wydawnictwo WWSG.
- Zeffane R., & Zaroomi A.L. (2012). Empowerment, Trust and Commitment. The moderating Role of Work- Unit Centrality, *International Journal of Management*, 29(1/2), 332–351.